

# **Der Bachelor in Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg als akademische und praktische Ausbildung zum Lehrer**

*Christian LAMY, Marc BODSON, Elisabeth HOUTMANN, Claudine KIRSCH & Gérard GRETSCH*

## **1. Einleitung**

Der Bachelor in Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg (BScE) umfasst 240 Ects und streckt sich über eine Regelstudienzeit von 8 Semestern. Der BScE wurde mit der Schaffung der Universität Luxemburg 2004 ins Leben gerufen. Der Studiengang versteht sich als akademische und praktische Ausbildung zugleich und ist bemüht, sich den Herausforderungen der heutigen Gesellschaft zu stellen und die universitäre Lehre eng mit der wissenschaftlichen Forschung zu verbinden. Die Abgänger des Studienganges können neben weiterführenden universitären Studien auch als qualifizierte Lehrpersonen eine Anstellung im Luxemburger Schulsystem anstreben. Eine Besonderheit und strukturelle Herausforderung an den Studiengang besteht in der breit gefächerten Bandbreite der Bildungsbereiche, in denen die Studierenden als Lehrperson ausgebildet und befähigt werden sollen. So sind neben dem Grundschulbereich, auch die Früherziehung, Sonderschulen und die Klassen des „régime préparatoire“ der Sekundarstufe Zielbereiche der Ausbildung. Diese Bandbreite stellt den Rahmen und bedingt sowohl die akademische wie schulpraktische Ausbildung der angehenden Lehrpersonen.

Ein im BScE in Zusammenarbeit mit der Universität des Saarlandes entwickeltes Leitbild (Willems, 2012) für den Lehrerberuf bildet als Teil der Studienordnung eine verbindliche Referenz und Orientierung für die Gestaltung des Studiengangs. Das Lehrerleitbild orientiert sich an den nationalen Vorgaben des Ministeriums für Bildung und Erziehung und an internationalen Standards für den Lehrerberuf von heute. Unter anderem soll die Ausbildung im BScE sicherstellen, dass das Studium in einer Kultur der Reflexion von schulischer Praxis und wissenschaftlicher Forschung geschieht.

## **2. Kennzeichnende Merkmale der Lehrerausbildung in Luxemburg**

Im folgenden werden drei Merkmale aufgegriffen und behandelt, welche die Lehrerausbildung an der Universität Luxemburg in besonderer Weise kennzeichnen.

### *1) Eine einphasige Ausbildung*

Erstens handelt es sich bei dieser Lehrerausbildung um eine einphasige Ausbildung, die akademische und schulpraktische Studien auf engste Art und Weise zusammenzuführen versucht. Kennzeichnend ist hierbei der verhältnismäßig hohe Anteil an schulpraktischen Studien, die große Bandbreite der besuchten schulischen Milieus, sowie die Ausrichtung aller Phasen der schulpraktischen Studien am Leitbild des Klassenlehrers, der für alle unterrichteten Fächer zuständig zeichnet.

### *2) Ein Modell der forschungsbasierenden Lehre*

Ein zweites Merkmal der Ausbildung und hiermit auch der schulpraktischen Studien ist die Ausrichtung am Modell der forschungsbasierenden Lehre. Das forschungsbasierende und praxisbezogene Lehren und Lernen im BScE gründet sowohl auf dem Postulat der Einheit von Forschung und Lehre hochschulbezogener Bildungsprozesse als auch auf der Berücksichtigung des für die Lehrerbildung wichtigen Erfahrungsfeldes der Schulpraxis (Coelen&Müller-Naendrup, 2013). Durch die spezifische schulpraktische Ausrichtung der Studien sowie durch die Realisierung wissenschaftlicher Forschungsprojekte werden die Studierenden des BScE systematisch in der Entwicklung einer forschenden Lernhaltung unterstützt. Das schulische Umfeld in Luxemburg und im Ausland (alle Studierenden müssen obligatorisch ein Semester an einer ausländischen Universität verbringen), bieten den Kontext, der die diesbezügliche berufliche Entwicklung der angehenden Lehrpersonen bedingt.

Von essentieller Bedeutung für die Ausbildung sind einmal die wissenschaftliche Forschung als Grundlage und Orientierungspunkt sowie die Leitbilder des reflektierenden Praktikers. Letzterer sollte fähig sein, die eigene Praxis vor dem Hintergrund rezipierten akademischen Wissens zu reflektieren. Als forschender Lehrer sollte er zudem in der Lage sein, durch eigene, praxisorientierte Forschungsarbeit die konkreten Lernbedingungen, Lernvoraussetzungen und Lernerfolge der Schüler und der Schulen zu ermitteln, zu (be)werten und Veränderungen zuzuführen.

Forschungsbasierendes Lehren und Lernen verfolgt das Ziel, den Studierenden zu ermöglichen,

- den Prozess eines Forschungsvorhabens und seiner Etappen zu erfahren, zu erleben,

(mit) zu gestalten und zu reflektieren;

- mit eigenen Fragestellungen und Interessen das wissenschaftliche Denken selbst zu erfahren und tiefgründiges Wissen sowie Handlungskompetenzen aufzubauen.

Es geht neben der reinen Wissensaneignung, besonders um die Entwicklung des Interesses an der Gestaltung von Lernprozessen. Diese Kombination sollte dazu beitragen, dass die Studierenden sich Fragen stellen die sie zum Forschen anregen und zu neuen Erkenntnissen befähigen.

„Forschendes Lernen zeichnet sich von anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit) gestalten, erfahren und reflektieren.“ (Huber, 2010)

Die Studierenden sollen möglichst aktiv, selbstbestimmt und problemorientiert vorgehen. Angelehnt an die eigenen Erfahrungen und ausgehend von der eigenen Praxis in formalen und informalen Lernkontexten definieren sie authentische und relevante Fragen und stellen Hypothesen auf. Ziele des forschungsbasierenden Lehren und Lernens sind folgende Eigenschaften: Professionelle Neugierde; Bewusstsein, dass Wissen situiert ist; Fähigkeit, Probleme zu identifizieren und zu analysieren; Fähigkeit, Untersuchungen zu planen und auszuführen; Fähigkeit Lehr-lernprozesse zu initiieren, zu entwickeln und zu (be)werten; Fähigkeit, Ergebnisse einzuordnen, zu berichten, zu präsentieren und zu diskutieren; und schließlich Management von Ambiguität, Frustration und Kritik. Diese im Lehrerleitbild des BScE verankerten Fähigkeiten sind erwünschte *outcomes* der forschungsorientierten Lehre im BScE, die in Kursen und Projekten (z.B. Mapping, Projekte in der Lehr/Lernforschung, Abschlussarbeit, Portfolio) angestrebt werden.

### *3) Verbindung mit dem schulischen Kontext in Luxemburg*

Ein drittes Merkmal der Ausbildung im BScE liegt im Bestreben eine enge Verbindung mit den Schulen und Bildungseinrichtungen in Luxemburg zu entwickeln, die über die Betreuung der Studierenden im Rahmen der Praktika hinaus geht. Ziel ist es, getreu dem Leitmotiv des BScE „*Mit den Schulen, für die Schulen, in den Schulen*“, eine Partnerschaft mit den Lehrpersonen und Institutionen aufzubauen, die sich der gemeinsamen Erforschung und Weiterentwicklung von Schulpraktiken und Lehr-Lernprozessen widmet und alle Beteiligten in einer Dynamik beruflicher und institutioneller Professionalisierung und Erneuerung vereint.

Mit der Ausrichtung des Studienganges am Leitbild des *Teacher-researcher* bzw. des *Reflective practitioner* liegt der BScE auf einer Linie mit der Auffassung von Schulen als lernende Einheiten (Schratz & Steiner-Löffler, 1999). Für Schulen gilt es verstärkt Schulentwicklung bzw. Qualitätsentwicklung und -sicherung als kollektive Anforderung anzugehen. Auch für erfahrene Lehrpersonen gilt es demnach „Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise [...] Lehtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben“ (Wissenschaftsrat 2001, S.41). In diesem Zusammenhang kommt der Zusammenarbeit und den sich gegenseitig ergänzenden Bemühungen von Studierenden bzw. des BScE einerseits und Schulen andererseits eine zentrale Bedeutung zu. „*Mit den Schulen, für die Schulen, in den Schulen*“ verdeutlicht das Bestreben, universitäres Studium und Schulpraxis auf der Basis des forschenden Lehrens und Lernens von Studierenden und berufstätigen Lehrpersonen zusammenzuführen. Die diesbezügliche Kooperation zwischen BScE und den Luxemburger Schulen und anderen erzieherischen Einrichtungen soll deshalb vertieft, systematisiert und formalisiert werden. Ziele der Zusammenarbeit können auf der Ebene der beruflichen Entwicklung und Professionalisierung angehender und berufstätiger Lehrpersonen sowie auf der Ebene der Schulentwicklung ausgemacht werden.

Im Rahmen der Lehrerausbildung stellen die Praktika der Studierenden des BScE erste zentrale Schnittpunkte dar, an denen die Universität und die Schulen sich treffen. Die Zielsetzungen von Schulpraktika für die angehenden Lehrpersonen sind vielfältig. Sie schließen sowohl die Berufswahlüberprüfung als auch den Erwerb bzw. die Erweiterung beruflicher Kompetenzen durch eine systematische Theorie-Praxis-Verknüpfung ein. Die Studierenden sammeln unter Aufsicht eines an einer Schule tätigen Lehrers, ihres Mentors, vielfältige Erfahrungen im Zusammenhang mit der schulischen Realität und dem eigenen Wirken in diesem Kontext. Erfahrung, in seinem alltäglichen Sprachgebrauch, darf allerdings kein Qualitätskriterium für schulpraktische Studien sein. Erfahrung, so Herzog (2005, S.4), ist ein „*unsystematischer Lehrmeister*“. Erfahrung ist vorwiegend defensiv orientiert und ist nicht auf Erneuerung, sondern auf Kontinuität des Gewohnten ausgerichtet. Deshalb sollen und müssen Praktika nicht am alltäglichen, sondern am experimentellen Begriff von Erfahrung ansetzen. Experimentelle, durch eine forschende Haltung generierte Erfahrungen geschehen nicht zufällig, sondern werden, anders als bei alltäglichen, ungeplanten Erfahrungen, geplant, arrangiert und hypothetisch antizipiert. Solche Erfahrungen werden im Rahmen von Forschungsprojekten, schriftlichen Analysen, Portfolios und Feedbackgesprächen mit den Ausbildern mit entsprechenden Ausbildungsinhalten systematisch verknüpft.

Der BScE will durch die Praxisphasen der Studierenden den Dialog und die Kooperation zwischen den Schulen und der Universität vertiefen. Beide Seiten sollen von der Zusammenarbeit im Rahmen der Praktika profitieren. Basisgedanke ist, dass die Lehrer im Felde, die Lehrer der Universität und die Studierenden sich in einer forschenden Haltung begegnen und die eigenen Gewissheiten vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Erkenntnisse des Anderen reflektieren. Die beiden Partner, also die Praktikumslehrer als Mentoren und die Universitätslehrer als Tutoren, haben die Aufgabe, die Studierenden im Praktikum auf Basis einer gemeinsamen Haltung und eines gemeinsamen Lehrerleitbildes (Willems, 2012) zu begleiten. Die Funktion und die Aufgaben der Mentoren verändern sich dahingehend, dass die Studierenden auf die oben dargelegte Art und Weise begleitet und ausgebildet werden können. Spezifische Qualifikationsangebote sollen in naher Zukunft den Mentoren helfen, die entsprechenden Kompetenzen und den eigenen forschenden Habitus weiter zu entwickeln.

### **3. Die schulpraktischen Studien im BScE**

Wie bereits einleitend erwähnt, ist die Lehrergrundausbildung im BScE gekennzeichnet durch einen Anteil an schulpraktischen Studien von insgesamt 32 Wochen, im Folgenden mit Praktika bezeichnet. Die mit erfolgreichem Abschluss des Studiengangs erhaltene Befähigung, Schüler von drei bis 16 Jahren unterrichten zu dürfen, führt dazu, dass die Praktika die ganze Bandbreite an Bildungsbereichen abdecken müssen. Konkret sind die Studierenden angehalten, nach acht Semestern in allen sechs Bildungsbereichen Praktika erfolgreich absolviert zu haben.

Neben ihrer Vielseitigkeit sind die Praktika im BScE durch ihre Dauer und Regelmäßigkeit gekennzeichnet. Ab dem ersten Studiensemester belegen die Studierenden insgesamt sieben Blockpraktika von einer Dauer von vier bzw. fünf Wochen in folgenden Bildungsbereichen: Lernzyklus 1 (Früherziehung – Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren); Lernzyklus 2 (erste & zweite Klasse); Lernzyklus 3 (dritte & vierte Klasse); Lernzyklus 4 (fünfte & sechste Klasse); „régime préparatoire“ der Sekundarschule und Sonderschule oder Inklusionsklasse oder besondere Förderstruktur (multiprofessionelles Team). Das dritte und/oder vierte Semester ist durch ein obligatorisches Auslandsemester geprägt, währenddessen ebenfalls schulpraktische Studien fakultativ belegt werden können. Um als eines der sieben obligatorischen schulpraktischen Studien anerkannt zu werden, müssen die Anforderungen den sprachlichen Besonderheiten Luxemburgs entsprechen, was in der Regel eine Anerkennung im Ausland erschwert (Prinzip des Klassenlehrers und Sprachenvielfalt).

Die Blockpraktika finden während einem für die gesamte Studentenschaft des BScE festgelegten Zeitrahmens statt. Der Studiengang verzichtet auf Fachpraktika und betrachtet sämtliche Praktikumssegmente als allgemeine bzw. erziehungswissenschaftliche *Mitwirkungspraktika* (Bach, 2013, S.93). Prinzipiell werden die Studierenden in den Praktika demnach als Klassenlehrer ausgebildet, der in allen vom Luxemburger Lehrplan für die Grundschule vorgeschriebenen Fachbereichen befähigt ist zu unterrichten.

Sämtliche Praktika sind, über alle Bildungsbereiche und Studiensemester hinweg, auf die Planung und Durchführung von Unterricht ausgerichtet. In der ersten Phase des Studiums bestehen die Aktivitäten des Studierenden zuerst darin, eigene angeleitete Unterrichtsversuche zu gestalten, wobei die Begleitung und Beratung durch die Betreuer sehr eng ist und alle Phasen der Planung und Umsetzung betrifft. Auch integrieren die ersten Praktikumsphasen verstärkt strukturierte Hospitationsanteile in der Praktikumsklasse. Mit zunehmender Studiendauer verändern sich die Erwartungen an die Studierenden, welche mehr und mehr verantwortlich dafür sind, auf autonome und umfassende Art und Weise für die Planung und Gestaltung des Unterrichts zu sorgen.

Praktikum	Bildungsbereiche	Dauer	ECTS
A1	Lernzyklus 1 oder 2 und Lernzyklus 3 oder 4 und Sonderschule oder „régime préparatoire“	4 Wochen	5 ECTS
A2		4 Wochen	5 ECTS
A3		4 Wochen	4 ECTS
B4		5 Wochen	7 ECTS
B5		5 Wochen	
B6		5 Wochen	
B7		5 Wochen	

  

6 Bildungsbereiche					
Lernzyklus 1	Lernzyklus 1	Lernzyklus 1	Lernzyklus 1	Régime préparatoire	Sonderschule

### 3.1 Praktika im Team

Außer dem dritten Praktikum werden alle anderen Praktika im BScE in der Lerndyade (Tandem) belegt. Es ist klar, dass Kooperation ein freiwilliger Akt von Studierenden sein muss, „*sie kann nicht eingeklagt werden, d.h. es muss auch Konsens für Kooperation hergestellt werden*“ (Rosenbusch 2005, S.114). Terhart betont, dass insbesondere Formen der Kooperation, welche top-down verordnet werden, nicht automatisch zur positiven Weiterentwicklung der Schulqualität beitragen (Terhart 2009, S.84). Dem entsprechend muss nicht zwingend davon ausgegangen werden, dass die Chancen, die in den Lerndyaden liegen auch wirklich von den Studierenden ergriffen werden, nur weil Dyaden in der Organisation der Praktika vorgesehen sind. Kooperation können die Studierenden, zB. auch als *Arbeitsteilung* verstehen (Ahlgrimm/Krey/Huber 2012, S.26) – diese Auffassung überschneidet sich mit der effektivitäts- oder effizienzorientierten Begründung für Kooperation (König 1991 ; Huber/Lohmann 2012, S.26). Sowohl Problembewältigung bei der Arbeit im Alltag als auch innovative Praktiken lassen sich effizienter und ohne Vergeudung von Ressourcen realisieren, wenn in der Dyade gearbeitet wird. Die Arbeitsteilung erfordert, dass die Dyade-Partner sich darüber abstimmen, wer was tut – sie können die Arbeit allerdings auch gemeinsam verrichten.

Den Studierenden werden demnach beste Voraussetzungen geboten, um ihr eigenes Lernen unter Voraussetzungen zu gestalten, die ihnen in vielen Hinsichten entgegen kommen können. Es bleibt ihre eigene Entscheidung, inwieweit sie sich in diesen Prozess einbringen und das darin verborgene Potenzial nutzen werden. Gleichzeitig gilt es in Zukunft verstärkt, den Studierenden die Erwartungen des Studienganges bezüglich der kooperativen Ausrichtung der schulpraktischen Studien zu vermitteln. Es gilt das Potenzial dieser Lernform auszuschöpfen, indem die Studierenden gezielt darauf vorbereitet werden, sich im Tandem zu unterstützen, gemeinsame Konstruktionsprozesse zu gestalten und den Mehrwert von schulpraktischen Studien im Tandem zu erkennen und zu nutzen.

### 3.2. Die zentrale Bedeutung einer eingehenden Vorbereitung auf das Praktikum

Die Tage und Wochen vor dem Beginn der eigentlichen Praktikumszeit werden als Vorbereitungsphase angesehen. In der Regel erfahren Studenten einige Wochen vor der Praktikumszeit ihre Praktikumsstelle, und es werden ihnen Informationen und Kontaktdaten in Bezug auf Formateur de terrain (lokaler Mentor, d.h. Lehrperson, die die Studierenden in der Klasse empfängt), Praktikumschule und –klasse mitgeteilt. Außerdem wird der Name des

zuständigen Tutors (Mentor der Universität) bekannt gegeben. Ab dem Moment der offiziellen Veröffentlichung der Praktikumsdaten stehen die Studenten in engem Kontakt mit dem zugewiesenen Formateur de terrain, dem Tutoren und der Praktikumsklasse.

Ziel der Vorbereitungsphase und der Zusammenarbeit aller Akteure in dieser Zeit ist es, das anstehende Praktikum optimal vorzubereiten. Die Studenten nehmen ab dem ersten Praktikumstag eine tragende Rolle in der Unterrichtsplanung und -umsetzung ein und bieten einen Lernrahmen für schülerzentrierten und differenzierten Unterricht an (natürlich unter Berücksichtigung der spezifischen Erwartungen und Anforderungen bezüglich Autonomie und Übernahme von Verantwortung für das jeweilige Praktikum). Der Student (bzw. die beiden Studenten der Dyade), der Formateur de terrain und der Tutor lernen sich kennen und vereinbaren die Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit. Die Studenten machen sich mit dem schulischen Kontext vertraut, informieren sich über Ressourcen und lernen die Schüler der Praktikumsklasse kennen. Des Weiteren machen sie sich mit den in der Klasse gängigen Unterrichtsformen, eingesetzten didaktischen Materialien und spezifischen lokalen Voraussetzungen vertraut. Schließlich gilt es, die mittel- und langfristige Unterrichtsplanung für die Zeit des Praktikums anzugehen, Zuständigkeitsbereiche zu klären, Kommunikationsstrukturen zu definieren und die ersten Schultage konkret zu planen. Diese Vorbereitungsphase erlaubt so den Studierenden, erste wichtige Erfahrungen zu sammeln, z.B. in Bezug auf Unterrichtsvorbereitung, Erforschung des schulischen Umfeldes und der mittel- und langfristigen Konzipierung von Unterricht.

Ein Leitfaden liefert einen Überblick über verbindliche Angaben, Aufgabenstellungen und organisatorischen Elemente, die in ihrem Zusammenspiel dafür sorgen, dass das Praktikum für alle beteiligten Akteure unter bestmöglichen Bedingungen anläuft.

Ein Fokus in der Vorbereitungszeit liegt auf der systematischen Erkundung des schulischen Umfeldes. So erkundet der Student das Schulgebäude und das nähere schulische Umfeld, und bringt verfügbare materielle, räumliche Ressourcen sowie personelle Ressourcen zur Unterrichtsgestaltung in Erfahrung. Ziel der systematischen Erkundung des schulischen Umfeldes ist es alle relevanten Aspekte und Rahmenbedingungen betreffend die Unterrichtskonzipierung in der Praktikumsklasse, wie beispielsweise Angaben des Lehrplans, zum Einsatz kommende Unterrichtsmaterialien, vorherrschende Strukturen und Unterrichtsformen in Erfahrung zu bringen. Der Student setzt sich in diesem Zusammenhang auch eingehend und umfassend mit den Lernvoraussetzungen, Ressourcen und personalen Merkmalen aller Schüler der Praktikumsklasse auseinander.



Bei den Praktika der ersten Studienphase führt der Student, im Rahmen eines pädagogischen Projektes, ein *Mapping* durch.

### 3.3 *Das Mapping als Vorbereitung auf das Praktikum*

Die Studierenden realisieren im Laufe der verschiedenen Praktika Projekte, welche auf dem Mapping, also der Kartographierung von Schulkontexten mit Hilfe von Werkzeugen und Methoden der ästhetischen Forschung aufbauen. In einem dynamischen, kontinuierlichen Prozess werden die Ressourcen und Merkmale einer Schule auf kreative Art und Weise erforscht, dokumentiert, präsentiert und reflektiert mit dem Ziel, die Lehr-Lern-Prozesse nachhaltig zu gestalten und zu verbessern. Diese ersten Projekte dienen auch als praktische Einführung in das wissenschaftliche, forschende Arbeiten und Schreiben und bereiten somit auf die anstehenden Lehr-Lernwerkstatt-Projekte und die Bachelorarbeit vor.

Vor allem im Rahmen der Vorbereitung auf ein Praktikum ist es von großer Wichtigkeit, dass sich die Studierenden im Vorfeld mit dem spezifischen Kontext der Klasse und der Schule intensiv auseinandersetzen, um zielgruppenbezogenen Lehr-Lern-Prozesse initiieren und begleiten zu können. Aus diesem Grund wird von den Studierenden vor jedem Praktikum eine fundierte und systematische Analyse der kontextuellen Voraussetzungen verlangt. *Mapping* ist eine aus dem Kunstbereich entlehnte aktiv forschende Vorgehensweise, um Orte systematisch aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erkunden und zu dokumentieren. Die Studierenden sollen dabei den jeweiligen Praktikumsplatz bewusst und systematisch erforschen: beispielsweise die räumlichen, personellen und materiellen Ressourcen einer Schule; die soziokulturellen Hintergründe der Schüler; die Organisationsstruktur der Schule, außerschulische Lernorte, sowie das geographische Umfeld der Schule (Lage, Region, ...).

Das „*Mapping*“-Verfahren knüpft dabei an alltägliche Vorgehensweisen an, wie Menschen sich neue Umgebungen nach und nach erschließen, etwa bei der Ankunft in einem Hotel, der erste Besuch eines Schwimmbades, die Ankunft bei einem Empfang, o.ä. Allerdings geschieht dieses Erkunden meist intuitiv und zufällig und nicht nach vorgegebenen Regeln der Informationsverarbeitung. Auch Lehrende „*scannen*“, bewusst oder unbewusst, etwa beim Besuch unbekannter Lehranstalten ihre Umgebung, oder beim ersten Zusammentreffen mit einer neuen Klasse ihre Schüler, sie ziehen sodann auf Grund spontaner Eindrücke erste Schlüsse, vergleichen mit bereits Bekanntem. Dies geschieht weitgehend intuitiv und unsystematisch. Ein *Mapping* des Umfeldes der Schule kann die Augen öffnen für die Verbindung schulischer Lernprozesse und schulischer Lernangebote mit Gelegenheiten, die sich im alltäglichen Leben ergeben. Es erlaubt schulische Inhalte mit dem Erfahrungsschatz

der Lernenden und Lehrenden zu verknüpfen und in der realen Lebenswelt derselben zu verankern, um somit für die Lerner sinnstiftende Lernprozesse in sinnvollen Kontexten zu ermöglichen. *Mapping* erlaubt es, bewusst und systematisch lebensnahe, praxisorientierte Unterrichtsaktivitäten zu gestalten und von den verschiedenen Talenten wie auch Bedürfnissen aller Beteiligten differenziert auszugehen. Für die Studierenden kann das *Mapping* zudem eine unterstützende Funktion haben beim eigenen Wandel vom Schüler zum Lehrer, indem durch Perspektivenwechsel die vielfältigen Ressourcen einer Schule bewusst auf deren Eignung zur Unterstützung von Lernprozessen hin untersucht und reflektiert werden.

Die Studierenden realisieren im Laufe der Praktika der ersten Studienphase pädagogische Projekte, welche auf dem Mapping basieren. Angaben zum Mapping erfolgen in den Projektbeschreibungen, den Kursen und den Vorbereitungsveranstaltung an der Universität. Auch wenn der Tutor verantwortlich ist für die akademische Begleitung und abschließende Bewertung des Mappings bzw. des ganzen Projektes hält der Student den *Formateur de terrain* über die Entwicklung des Mappings auf dem Laufenden und betrachtet diesen als zentrale Ressource im Erkenntnisprozess zur Gestaltung der Lehr-Lernprozesse. In den Praktika der zweiten Studienphase dokumentieren die Studierenden ihre Erkenntnisse in Bezug auf die oben angeführten Aspekte auf individuelle Art und Weise. Die Studenten geben dem *Formateur de terrain* sowie dem Tutor, auf deren Anfrage hin, Einblicke in Ihr persönliches Mapping.

Im Mapping werden demnach im Hinblick auf das jeweils anstehende Praktikum alle unterrichtsrelevanten Aspekte zusammengeführt und integriert und im Hinblick auf eine differenzierte, schülerzentrierte Unterrichtsgestaltung interpretiert. Das Mapping des Studenten mündet in einer mittelfristigen (auf die gesamte Praktikumszeit ausgelegten) Grobplanung und in einer kurzfristigen Feinplanung von Unterrichtsaktivitäten in den ersten Praktikumstagen.

Die Studenten sollen so viel Zeit wie möglich in der Praktikumsklasse vor der eigentlichen Praktikumszeit verbringen, um sich mit der Klasse und dem Kontext vertraut zu machen und das Mapping zu realisieren. Den Schülern soll die Gelegenheit gegeben sein, die Studenten kennen zu lernen. Diese Unterrichtsbesuche dienen, wie darlegt, der systematischen Beobachtung, Dokumentierung und so der Erstellung des Mappings. Kurse zu Erhebungsmethoden und zu wissenschaftlichem Denken und Arbeiten an der Universität leiten die Studierenden bei der Erstellung des Mappings an und unterstützen diese durch das Erstellen eines theoretischen Rahmes im Zusammenhang mit dem systematischen Explorieren und Dokumentieren von schulischen Kontexten.

### 3.4. Rahmenveranstaltungen im Zusammenhang mit den Praktika an der Universität

In den *Vorbereitungsseminaren* werden die Studierenden für die anstehenden Praktika mit den Besonderheiten des jeweiligen Bildungsbereiches und den betreffenden Curricula vertraut gemacht. Individuelle persönliche Entwicklungsziele werden aus den vergangenen schulpraktischen Studien abgeleitet und schriftlich festgehalten. Im Rahmen der Vorbereitungsseminare werden die Mapping-Produktionen vorgestellt, besprochen und kommentiert. Ziel dieses Austausches ist die Weiterentwicklung des Mapping durch neue Einsichten und Perspektiven. Die Frage nach Transfermöglichkeiten der Erkenntnisse aus dem Mapping auf die Unterrichtsgestaltung ist von zentraler Bedeutung. Die Studenten erleben, dass das Erstellen eines Mapping im Vorfeld des Praktikums kein Selbstzweck darstellt, sondern einen direkten Einfluss auf die Unterrichtsqualität und die Ausrichtung der Lehr-Lernprozesse auf die Bedürfnisse und Ressourcen der Schüler hat.

Halbtägige *Intraseminare* während der Praktikumszeit ermöglichen es den Studierenden sich mit Peers auszutauschen und vielseitige Erkenntnisse zu ko-konstruieren. Die erstellten Mappings werden nochmals gegenseitig vorgestellt und bezüglich einer schülerzentrierten, differenzierten Unterrichtsgestaltung analysiert.

*Debriefingseminare* unterstützen den Studierenden direkt am Anschluss an das Praktikum in der Reflexion und Autoevaluation. Die Reflexionen werden schriftlich im sogenannten „carnet de stage“ festgehalten. Diese Selbstbewertung gilt neben der schriftlichen Bewertung durch den Tutoren und Mentors als wichtige Basis für das Evaluationsgespräch mit dem Mentor und Tutor am Ende des Praktikums.

Es geht hier um den Willen methodisch und systematisch aus den eigenen Erfahrungen zu lernen und seine Praxis von Jahr zu Jahr weiterzuentwickeln (vgl. Perrenoud, 1998). Damit es zu dieser effektiven Weiterentwicklung kommen kann, bedarf es der richtigen Mischung aus Reflexionsmomenten und konkreten Taten. Smyth (1989) besagt, dass Reflexion ohne Praxis, das heißt ohne Handlungen, die aus der Reflexion entspringen pures „Gerede“ bleibt, während Handeln ohne zu Reflektieren „blindem Aktionismus“ gleich kommt.

### 3.5 Die Betreuung der Studierenden in den Praktika

Während des Praktikums werden alle Studierenden sowohl durch einen lokalen Mentor (formateur de terrain) wie durch einen externen Tutor (Mitarbeiter der Universität) betreut. Den

lokalen Mentoren misst die Universität eine wachsende nicht zu unterschätzende Verantwortung bei.

Albert Ziegler beschreibt den Begriffskern eines typischen Mentoring wie folgt: „Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r/ihrer/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees" (Stöger, Ziegler, & Schminke 2009 S. 11).

Durch ihre formativen und sozialen Aufgaben stellen Mentoren und Tutoren die vielleicht wichtigste Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis dar. Arnold et al (2011, S. 90) sprechen von einer Brücken- und Antizipationsfunktion der Praktika für die Vermittlung zwischen den universitären Theoriestudien und der späteren Berufspraxis.

Die Arbeit der Mentoren ist vielschichtig. Speziell hervorzuheben ist die große Herausforderung, die darin besteht bei den Studierenden das Bewusstsein entstehen zu lassen, wie eng Theorie und Praxis miteinander verbunden sind. Es fällt vielen Studierenden schwer im geschützten Raum der Universität den Wert theoretischer Erkenntnisse in der Reflexion über ihre Praxis zu erkennen. Diesen Prozess anzuregen und zu unterstützen, das aktive Verbinden theoretischer Erkenntnisse mit der Praxis zu einem Automatismus bei den Studierenden werden zu lassen ist eine große Herausforderung - den Mentoren kommt dabei eine wichtige unterstützende und modellierende Rolle zu.

Der Tutor gilt als Bindeglied zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen und der Universität. Er begleitet zwischen 4 und 10 Studierende pro Praktikum – ist Ansprechpartner sowohl des Studierenden als auch des Mentors wenn es zu Unsicherheiten oder zu Problemen in der Umsetzung des Praktikums kommt, wenn es zu Unstimmigkeiten zwischen Praktikant und Mentor kommt. Ihm obliegt es u.a. die Studierenden zu hospitieren und anzugehende Entwicklungsaufgaben mit den Studierenden zu reflektieren und verbindlich festzuhalten. Dies geschieht in enger Zusammenarbeit mit dem lokalen Mentor.

#### **4. Fazit und Ausblick**

Die einphasige, forschungsbasierende Lehre des Bachelor in Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, die ganze Bandbreite an

schulischen Milieus während den schulpraktischen Studien zu erfahren. Des weiteren wird systematisch die Ausbildung zum reflektierenden Praktiker bzw. Teacher-researcher angestrebt indem konsequent eine forschende Lernhaltung visiert wird u.a. durch das Einfordern von wissenschaftlichen Forschungsprojekten über Lehr-lernprozesse.

Die Einführung eines dreijährigen begleitenden Berufseinstiegs ab 2016 stellt die Entscheidungsträger vor die Herausforderung, die drei großen Phasen der Lehrerbildung in Luxemburg als Kontinuum miteinander zu verknüpfen. Es gilt sich auf ein gemeinsames Lehrerleitbild zu einigen, um Grundausbildung, Berufseinstieg und Weiterbildung dementsprechend auszurichten. Der reflektierende Praktiker bzw. teacher-researcher stünde somit im Fokus der Bestrebungen aller Akteure und dies im Sinne von Lev Vygotsky: "(...) the true teacher is that teacher who constructs his own educational work not by inspiration, but on the basis of scientific knowledge. (...) we impose on the teacher that he or she be a scientifically trained professional, that he or she be a true teacher before he is a mathematician, or a teacher of literature, or whatever (Vygotsky, S.344)" mit dem Ziel, die Luxemburger Grundschulen zu sogenannten „Lernenden Organisationen“ zu entwickeln.

Die enge Verbindung zwischen der Universität Luxemburg und den Schulen gilt es weiterhin auszubauen und ein regelrechtes Bewusstsein der Praktikumslehrer in ihrer Rolle, Verantwortung und Berufsidetitt als *Teacher-Educator* zu stärken.

## 5. Literaturverzeichnis

- Ahlgrimm, F./ Krey, J./ Huber, S.G. (2012). Kooperation - was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse, In: Huber, S.G./ Ahlgrimm, F. (Hrg.): Kooperation - aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern, S.17-29, Münster.
- Arnold, K-H./ Hascher, T./ Messner, R./ Niggli, A./ Patry, J-L./ Rahm, S. (2011). Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn.
- Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Waxmann. Münster.
- Backstage*. Publikation des BScE. Abrufbar unter <http://www.uni.lu> - publications BscE.
- Coelen, H./ Müller-Naendrup, B. (Hrg.) (2013). Studieren in Lernwerkstätten – Potenziale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Springer VS.
- Huber, S.G./ Lohmann, A. (2012): Schulentwicklung auf Systemebene, Studienbrief SM0720 im Fernstudiengang Schulmanagement, TU Kaiserslautern.
- König, E. (1991). Kooperation: Pädagogische Perspektiven für die Schulen, In: Wissinger, J./ Rosenbusch, H.S. (Hrg.): Motivation durch Kooperation, Schulleiter-Handbuch, Band 58, Braunschweig.
- L. S. Vygotsky, L.S. 1997 (1926). Educational Psychology (V. V. Davydov, Introd.), p. 339, Boca Raton: St. Lucie Press.

- Ministère de l'éducation nationale et de la Formation professionnelle, (2005). *Courrier de l'éducation nationale – N° spécial : Les orientations pour la formation des instituteurs et institutrices*. Luxembourg.
- Rosenbusch, H.S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule - Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*, München/Neuwied.
- Schratz, M./ Steiner-Löffler, U. (1999). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogischer Schulentwicklung*. Beltz Pädagogik. Weinheim und Basel. Beltz.
- Stöger, H./ Ziegler, A./ Schminke, D. (2009). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik, eine Einführung*, Stuttgart.
- Willems, H. (2012). *Leitbild der Lehrerinnen/Lehrer im BScE. Konzeptuelle Skizze*. BScE. Luxembourg